

Stuhlmann, Karin

Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz ins frühe Erwachsenenalter

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 1, S. 67-81



Quellenangabe/ Reference:

Stuhlmann, Karin: Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz ins frühe Erwachsenenalter - In: *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25 (2005) 1, S. 67-81 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56665 - DOI: 10.25656/01:5666

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56665>

<https://doi.org/10.25656/01:5666>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

25. Jahrgang / Heft 1/2005

Schwerpunkt/Main Topic

Life-Studie

Life-Study

Editorial	3
Helmut Fend, Fred Berger Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Entwicklungsverläufe von der Adoleszenz ins Erwachsenenalter <i>Introduction to the Main Topic. Life Course Transitions from Adoles- cence to Adulthood</i>	4
Fred Berger, Helmut Fend Kontinuität und Wandel in der affektiven Beziehung zwischen Eltern und Kindern vom Jugend- bis ins Erwachsenenalter <i>Continuity and Change in Affective Parent-Child Relationship from Adolescence to Adulthood</i>	8
Urs Grob Kurz- und langfristige intergenerationale Transmission von Ausländer- ablehnung <i>Short- and Long-Term Intergenerational Transmission of Hostility towards Foreigners</i>	32
Anita Sandmeier Selbstwertentwicklung vom Jugendalter bis ins frühe Erwachsenenal- ter – eine geschlechtsspezifische Analyse <i>Development of Self-Esteem from Adolescence to Adulthood – a Gen- der-Specific Analysis</i>	52
Karin Stuhlmann Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz ins frühe Erwachsenenalter <i>Development of Achievement and Learning Motivation between Ado- lescence and Early Adulthood</i>	67
Helmut Fend Rauchen als Risiko-Indikator für jugendliche Lebensstile: Stabilität und Folgen für soziale Übergänge ins Erwachsenenalter <i>Smoking as a Risk Indicator for Adolescent Life Orientation: Stability and Consequences for the Social Transition to Young Adulthood</i>	82

Rezension/Book Reviews

Sammelbesprechung

S. Hering bespricht Titel zum Thema: „Gender“ 95

Einzelbesprechung

M. Liebel über B. Fichtner et al. „Kinder und Jugendliche im Blick qualitativer Forschung“ 96

Aus der Profession/Inside the Profession

Aus der Forschungspraxis

F. Berger, U. Grob und H. Fend berichten über die Vorstudie zum Forschungsprojekt Life 99

Veranstaltungskalender

u. a. Call for Papers „Bildung, Arbeit und Identität im Jugendalter“ .. 107

Vorschau/Forthcoming Issue 109

Hinweise zur Manuskriptgestaltung 110

Berichtigung

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser,

in Heft 4/2004 wurde leider sowohl im Inhaltsverzeichnis wie auch in der Autorennennung über dem Beitrag „Die Schule als sozialer Mikrokosmos?“ auf der S. 381 der Vorname des Autors Raf Vanderstraeten in Ralf geändert. Es muss richtig heißen Raf.

Wir bitten Sie, dieses Versehen zu entschuldigen.
Redaktion und Verlag

Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz ins frühe Erwachsenenalter

Development of Achievement and Learning Motivation between Adolescence and Early Adulthood

Zwei alternative Hypothesen werden in diesem Artikel einander gegenübergestellt. (A) Die in der Schule entwickelte Lern- und Leistungsmotivation beeinflusst im Sinne einer stabilen überfachlichen Kompetenz die berufliche Leistungsmotivation und die berufliche Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter. (B) Lernen und Leisten im Kontext der Schule unterscheiden sich strukturell deutlich von Weiterbildung und Leisten im Kontext der Erwerbstätigkeit; eine Kontinuität der Lern- und Leistungsmotivation im Lebenslauf ist unwahrscheinlich. An Hand von 1081 Lebensverläufen zwischen dem 15. und dem 35. Altersjahr aus der deutschen Längsschnittstudie LiFe wurden die Thesen der Kontinuität bzw. Diskontinuität von Lern- und Leistungsmotivation statistisch überprüft. Es zeigt sich, dass die schulische Lern- und Leistungsmotivation auch noch nach 20 Jahren die berufliche Leistungs- und Weiterbildungsmotivation beeinflusst, wobei Letztere stärker noch an das Bildungsniveau gebunden ist. Gleichzeitig zeigt sich, dass die berufliche Leistungs- und Weiterbildungsmotivation von situativen Faktoren des Familienstatus abhängt. So sind Väter gegenüber Männern ohne Kinder leistungsmotivierter. Frauen sind grundsätzlich leistungs- und weiterbildungsbereiter, wenn sie die Hausarbeit mit ihrem Partner gemeinsam erledigen.

Schlüsselwörter: Leistungsmotivation, Lernmotivation, Lebenslanges Lernen, Beruf, Lebenslauf, Längsschnitt

This paper addresses two alternative assumptions: (A) Achievement and learning motivation developed in school have an influence on professional achievement motivation and motivation for continuing education in adulthood. (B) Achievement and learning in a school environment are structurally different from achievement and continuing education in professional life. Therefore, continuity in the development of achievement and learning motivation is unlikely. Based on 1081 resumes between age 15 and 35 taken from the German longitudinal LiFe-Study, these two alternative assumptions were investigated. Results reveal that achievement and learning motivation impropriated in school still influence professional achievement motivation and motivation for continuing education 20 years later, while the latter is more closely linked to the level of education. Moreover, results show that professional achievement motivation and motivation for continuing education in adulthood depend on the family situation. Fathers show a stronger achievement motivation than men without children. Women are usually more motivated both for professional achievement and continuing education if housekeeping chores are shared with their partner.

Keywords: achievement motivation, lifelong learning, continuing education, occupation, life course, longitudinal study

1. Einleitung

Lernen spielt in modernen, westlichen Gesellschaften eine zentrale Rolle. „Skills are becoming increasingly important in the knowledge economy, both for individuals and at the macro level“ (OECD & Statistics Canada, 2000, S. 11). Aus gesellschaftlicher und volkswirtschaftlicher Perspektive ist es zentral, dass das in der schulischen und beruflichen Ausbildung erworbene Bildungskapital ständig den wandelnden Verhältnissen und Ansprüchen angepasst wird. Dabei stehen die strukturellen (finanziellen und organisatorischen) Bedingungen von Lernen im Vordergrund bzw. die Frage nach den Lerngelegenheiten (Opportunitätsstrukturen). Demgegenüber stellt sich auf Seiten der Einzelpersonen die Frage, welche personalen Voraussetzungen wichtig sind, um diese Lernangebote optimal zu nutzen. Abgesehen von kognitiven Voraussetzungen gilt die *Lernmotivation* als entscheidende Determinante von Lernen und Lernerfolg (z.B. Pekrun, 1993).

Das Übungsfeld *Schule* ermöglicht Kindern und Jugendlichen zusätzlich zum Erwerb von Wissensstrukturen und zum Aufbau von fachlichen Kompetenzen, eine Lernmotivation zu entwickeln, ihre Leistungsfähigkeit zu erkunden und so ein Begabungs- und Leistungsselbstbild aufzubauen, um damit insgesamt den Umgang mit Leistungsansprüchen der modernen Gesellschaft einzuüben (Fend, 1997). Die Frage, ob Schule einen zentralen Beitrag zum Aufbau einer langfristigen Lernmotivation und einer Kompetenz zum selbstständigen, autonomen Lernen im Erwachsenenalter leistet, wird vielfach diskutiert und empirisch untersucht. Es wird jedoch von verschiedenen Autoren (z.B. Krapp, 2000; Ramseier, 2004) betont, dass dies empirischer Längsschnittuntersuchungen bedarf. Zu diesem Schluss kommen auch Achtenhagen und Lempert (2000) in ihrem umfassenden Bericht zur Bedeutung des Kindes- und Jugendalters für das lebenslange Lernen im Beruf.

Anknüpfend an diese Einschätzungen wird hier an Hand einer Längsschnittuntersuchung berufliche Weiterbildung im frühen Erwachsenenalter mit schulischem Lernen in der Adoleszenz in Verbindung gebracht. Dabei steht die Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation in der Altersspanne zwischen 12 und 35 Jahren im Zentrum des Interesses.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Zum Verhältnis von Lern- und Leistungsmotivation

Die Begriffe *Lernmotivation* bzw. *Leistungsmotivation* werden in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet. Manche AutorInnen benutzen die beiden Begriffe als Synonyme, andere wiederum verstehen darunter grundsätzlich verschiedene Konzepte. Ryan und Deci (2000) definieren Motivation als einen generellen Antrieb: „To be motivated means *to be moved to do something*“ (S. 54). Motivationen variieren bezüglich ihres Ziels bzw. ihrer Ausrichtung. Lernmotivation ist nach Rheinberg (1986) auf Lernzuwachs ausgerichtet, die Leistungsmotivation hingegen auf „die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit“ (Rheinberg, 2000, S. 60). Um die Verwendung der Begriffe im Kontext lebenslangen Lernens zu klären, werden die in dieser Arbeit relevanten Zeitabschnitte (Adoleszenz vs. Erwachsenenalter) getrennt betrachtet.

In der *Adoleszenz* findet Lernen und Leisten vorwiegend im Kontext der Schule statt. Lernen ist das Kernstück schulischen Leistens bzw. schulischer Arbeit; die Leistung, die hier erbracht wird, besteht in den Lernergebnissen. Die beiden Konzepte Lernen und Leistung beziehen sich im Schulkontext auf dieselben Handlungen. Pekrun (1993) sieht die beiden Konzepte auf verschiedenen Ebenen angesiedelt: So betrachtet er Leistungsmotivation als einen speziellen Fall der weiter gefassten Lernmotivation (vgl. auch Grob & Maag Merki, 2001). In dieser Arbeit werden schulisches Leisten und Lernmotivation im obigen Sinne als eng miteinander verbundene Konzepte betrachtet, wobei schulische Leistungsmotivation als Teil der umfassenderen schulischen Lernmotivation verstanden wird.

Im *Erwachsenenalter* zeichnet sich eine Differenzierung ab. Leistungserbringung im Beruf bezieht sich auf sämtliche Tätigkeiten (nicht nur Lernen), wohingegen die Motivation weiter zu lernen sich vor allem auf Weiterbildung bezieht. Das Ergebnis hoher Anstrengung ist hier eine berufliche Leistung und kein Lernergebnis. In dieser Arbeit wird deshalb im Erwachsenenalter zwischen dem Konzept der beruflichen Leistungsmotivation als einem grundsätzlichen beruflichen Engagement und der beruflichen Weiterbildungsbereitschaft als Teil einer Einstellung gegenüber berufsbezogenem Lernen unterschieden.

2.2 Erwartungs-Wert-Theorien der Motivationsentwicklung

Erwartungs-Wert-Modelle sind eine sehr verbreitete Konzeptualisierung der Genese von Leistungsmotivation. Die meisten aktuell forschungsleitenden Erwartungs-Wert-Modelle gehen auf Atkinsons (1957) *Risikowahl-Modell* zurück, das individuelle Zielsetzungen bzw. Anspruchsniveausetzungen als multiplikative Verknüpfung von subjektiven Einschätzungen der Erfolgswahrscheinlichkeit mit dem Anreiz des Erfolges betrachtet. Dieses Modell wurde verschiedentlich erweitert, wobei vor allem die Ergänzung von Heckhausen (1972, 1989) um die Komponente der *Selbstbewertung* bzw. Kausalattribution den damaligen Wissensstand mit neueren kognitiven Theorien zu verbinden vermochte. Jedes Handlungsergebnis wird dabei nach der Kausalattributionstheorie hinsichtlich eigener Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufallseinflüssen bewertet. Wenn Erfolg öfter eigener Begabung und allenfalls Anstrengung zugeschrieben werden kann als beispielsweise dem Zufall, wird dies längerfristig in ein positives Begabungsselbstbild und in eine allgemeine Erfolgsorientierung münden. Umgekehrt können Misserfolgserlebnisse bei wiederholter Zuschreibung auf mangelnde Begabung zu einer misserfolgsmeidenden Orientierung führen. Eccles' Erwartungs-Wert-Modell (Eccles et al., 1983; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 2000) ergänzte das Heckhausen-Modell um den Einfluss von *Kontextmerkmalen* und differenzierte verstärkt die *Wert-Seite*. Dabei wird ersichtlich, dass in der Kindheit und im Jugendalter Werte vor allem vermittelt durch das kulturelle Milieu (z.B. bezüglich Geschlechtsrollen) und durch die „Sozialisationsinstanzen“ (Eltern, Lehrpersonen, Gleichaltrige etc.) die Lernmotivation beeinflussen. Empirische Befunde für das Lernen im Jugendalter konnten bestätigen, dass gute Beziehungen zu Eltern und Lehrpersonen wichtige Ressourcen für eine hohe Anstrengungsbereitschaft sind. So zeigen beispielsweise Ryan, Stiller und Lynch (1994) in einer Untersuchung an rund 600 amerikanischen SchülerInnen der 7. und 8. Klasse, dass deren schulisches Lern- und Leistungsengagement unter anderem mit der Vorbildfunktion von Eltern und Lehrpersonen zusammenhängt. Doch nicht nur die Vorbildfunktion der Eltern ist eine wichtige Einflussgröße

für die schulische Leistungsbereitschaft, sondern ganz allgemein die Bildungsnähe des Elternhauses. Im Sinne eines Matthäus-Effektes gelingt es Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern häufiger, selbst eine positive Einstellung zur Schule zu entwickeln, Lernanstrengungen nicht zu meiden und dadurch Leistungserfolge zu verbuchen, die sich wiederum in einer größeren Lernmotivation niederschlagen (z.B. Achtenhagen & Lempert, 2000).

In den folgenden Analysen wird die Entwicklung der Wert-Seite im Zentrum des Interesses stehen. Dabei wird einerseits ein spezielles Augenmerk auf den Zusammenhang zu elterlichen Einstellungen geworfen, andererseits der Einfluss von sich verändernden Lebensumständen auf die Stabilität der Lernmotivation betrachtet.

2.3 Zur Stabilität von Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Schule in den Beruf

Lern- und Leistungsmotivation als stabile Dispositionen

In dieser Arbeit steht die *normative, relative Stabilität* bzw. *Kontinuität* im Vordergrund, d.h. „ein fragliches Persönlichkeitsmerkmal wird als stabil bezeichnet, wenn die Positionen der Personen innerhalb einer Altersgruppe bezüglich dieses Merkmals unverändert bleiben, m.a.W. wenn die Rangfolge über die Zeit hinweg bestehen bleibt“ (Spiess Huldi, 2003, S. 29).

Zwischen schulischem und beruflichem Lernen wird häufig ein stabiler Zusammenhang angenommen: „Die Qualität schulischer Lernerfahrungen spielt im Hinblick auf die Bereitschaft und Fähigkeit, neue Lernherausforderungen anzunehmen, eine durchaus gewichtige Rolle“ (Schneider, 2000, S. 86).

Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass in der Schule einerseits langfristig gesehen wichtiges Basiswissen, andererseits eine stabile grundlegende Arbeitshaltung bzw. Lernmotivation erworben werden (Achtenhagen & Lempert, 2000; Baumert, 2000). Diese können nach Schneider (2000) in einer Wechselwirkung zueinander stehen. Dabei verstärken sich Vorwissen (kognitive Komponente) und Interesse (motivationale Komponente) im Sinne von: Je mehr jemand schon weiß, umso mehr interessiert er bzw. sie sich für einen Lerngegenstand und umgekehrt.

In der Diskussion um den Erwerb von *überfachlichen Kompetenzen* in der Schulausbildung gelten Lernbereitschaft, Lernkompetenz und Leistungsmotivation als zentrale Kriterien (Grob & Maag Merki, 2001; Ramseier, 2004). Schule setzt sich zum Ziel, den SchülerInnen über die Schulzeit hinaus eine positive Grundhaltung gegenüber Lernen und einen Antrieb sich weiterzubilden zu vermitteln. Weinert (2001) definiert dann auch überfachliche Kompetenzen als *relativ stabile Dispositionen* bzw. *Personmerkmale* (vgl. auch Grob & Maag Merki, 2001, S. 59). Dass überfachliche Kompetenzen zum Teil eng mit Persönlichkeitsmerkmalen zusammenhängen, zeigt Spiess Huldi (2003) in einer Hauptkomponentenanalyse von Leistungsmotivation, Kontrollüberzeugungen und Werthaltungen gegenüber Arbeit und Bildung. Diese hängen eng mit dem Big-Five-Persönlichkeitsfaktor „Gewissenhaftigkeit“ zusammen. Spiess Huldi kommt deshalb zum Schluss, dass man diese drei Kompetenzen unter ein übergeordnetes Persönlichkeitsmerkmal subsumieren kann. Doch auch die Kon-

tinuitäten von Persönlichkeitsmerkmalen werden unter den Stichworten „*trait vs. state*“ diskutiert und in Frage gestellt. Spiess Huldi (2003) geht von einer Kontinuitätsrangfolge aus, bei der kognitive Fähigkeiten (wie Intelligenz) am stabilsten, Temperamenteigenschaften (wie Gewissenhaftigkeit) etwas weniger stabil und Werte, Lebensziele sowie Einstellungen variabler sind.

Empirische Befunde zur *Entwicklung der Lernmotivation* während der Adoleszenz zeigen eine mittlere Stabilität ($r=.47$) der schulischen Lern- und Leistungsbereitschaft zwischen der 7. und 10. Schulstufe (Fend, 1997, S. 186). Gesamthaft gesehen nehmen die Leistungsbereitschaft und auch die Leistungsselbststeinschätzungen im Jugendalter jedoch von Klasse zu Klasse ab, wobei der Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulformen besonders vulnerabel ist (Fend, 1997, 2001; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman & Midgley, 1991). Krapp (2000) berichtet ebenfalls von ungünstigen Entwicklungen im Bereich Motivation und Interesse im Verlauf der Schulzeit: Erstens sinken Interessen und Motivation grundsätzlich und zweitens entwickeln sich Geschlechtsunterschiede. Edelstein (2000) führt als Begründung an, dass die heutige Schulstruktur demotiviert, weil die SchülerInnen zu wenig Kompetenzerfahrungen und Erfolgserlebnisse machen können.

Empirische Befunde zu den Langzeiteffekten von schulisch entwickelter Lern- und Leistungsmotivation gibt es wenige. In ihrer qualitativen retrospektiven Studie zu Determinanten von Weiterbildungsbereitschaft zeigt Schröder-Naef (1997), dass Erwachsene mit schulischen Defiziten sich nicht weiterbilden, wenn sie negative Schulerfahrungen gemacht, d.h. eine negative Grundhaltung gegenüber Schule und Lernen entwickelt haben.

Schulisches Lernen und Weiterbildung im Erwachsenenalter als zwei unterschiedliche Konzepte

Achtenhagen und Lempert (2000) weisen in ihrer Arbeit auf spezifische Merkmale des Lernens in „jungen Jahren“ und des Lernens in „älteren Jahren“ hin.

Lernprozesse werden in der *Schule* systematisch von der Lehrperson vorbereitet und sind somit weitgehend fremdbestimmt vorstrukturiert. Ein Teil des motivationalen Anreizes ergibt sich aus einem System von „Belohnung“ (gute Noten, Lob, Aufstieg in die nächste Klasse) und „Bestrafung“ (schlechte Noten, Tadel, Klassenwiederholung). Dazu kommen intrinsische Motivationsanteile, die sich aus individuellen Interessen der SchülerInnen an einzelnen Fächern ergeben (Krapp, 2000).

Lernen im *Erwachsenenalter* ist im Gegensatz zu schulischem Lernen vermehrt selbstgesteuert und selbstorganisiert (Sembill, 2000). Es ist durch arbeitsinhaltliche Interessen (intrinsisch) motiviert oder durch den Wunsch bzw. Druck, in eine beruflich bessere oder neue Position zu gelangen, mehr Lohn zu erhalten oder gesteigerten Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht zu werden (instrumentelle, extrinsische Motivation). Berufliches Lernen ist abhängig von aktuellen Opportunitätsstrukturen (Achtenhagen & Lempert, 2000). Häufig tritt bei Frauen beispielsweise kontinuierliche berufliche Weiterbildung auf Grund einer längeren Phase der Familientätigkeit (Drei-Phasen-Modell der Erwerbstätigkeit – Familientätigkeit – Erwerbstätigkeit) in den Hintergrund (Brause & Mayer, 2002; Friebe, Epskamp, Knobloch, Montag & Toth, 1999). Zudem spielen Struktur-

merkmale der Arbeitssituation bei Erwerbstätigen (z.B. Selbstbestimmungsmöglichkeit, Stresslevel) eine bedeutsame Rolle bezüglich lebenslangen Lernens.

Die Betonung der strukturellen Unterschiede zwischen schulischem und beruflichem Lernen macht die Annahme einer stabilen Lernmotivation eher unwahrscheinlich. Es wird dadurch deutlich, dass neben der Kontinuität von Lernmotivation mit Diskontinuitäten vor allem auf Grund von Unterbrechungen (z.B. Mutterschaft) in Berufslaufbahnen gerechnet werden muss.

2.4 Fragestellung

Die beiden oben dargestellten konkurrierenden Annahmen stehen im Zentrum des Interesses: Entwickelt sich Lern- und Leistungsmotivation im Sinne einer Disposition relativ stabil im Lebenslauf oder wird die stabile Entwicklung durch den Einfluss situativer Strukturmerkmale im Erwachsenenalter durchbrochen?

Aus der Betrachtung von Lern- und Leistungsmotivation als stabile überfachliche Kompetenz leitet sich die These ab, dass die in der Schulzeit erworbene Lern- und Leistungsmotivation eine Auswirkung auf die berufliche Weiterbildungsbereitschaft und Leistungsmotivation im Erwachsenenalter hat. Zur Vertiefung wird dieser Zusammenhang für verschiedene Schultypen und für Männer und Frauen getrennt betrachtet. Dabei werden Bildungseffekte und im Falle einer Elternschaft Geschlechtereffekte erwartet. Die These hierzu lautet, dass veränderte Opportunitätsstrukturen, die sich vor allem bei Frauen auf Grund der Doppelbelastung durch Familie und Beruf ergeben, sowohl die Leistungs- als auch die Weiterbildungsmotivation beeinträchtigen.

3. Methode

3.1 Die Längsschnittstudie *LifE*

Die Datengrundlage bildet die *Längsschnittstudie* „Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter (*LifE*)“. Die Bedeutung von Erziehungserfahrungen und Entwicklungsprozessen für die Lebensbewältigung – Follow-Up zur Konstanzer Jugendlängsschnittstudie „Entwicklung im Jugendalter““ (Fend, Georg, Berger, Grob & Lauterbach). Ausgangspunkt bildete die Konstanzer Jugendlängsschnittstudie, bei der in den Jahren 1979 bis 1983 jährlich wiederkehrend rund 2000 SchülerInnen der Stadt Frankfurt und des umliegenden Odenwaldgebietes zu ihrer psychosozialen Entwicklung befragt wurden. Im Jahre 2002 wurde eine Follow-Up-Erhebung realisiert (vgl. Einleitung und Professionsteil in diesem Heft). Der Fokus des Follow-Up-Projektes lag auf der produktiven Lebensbewältigung der jungen Erwachsenen in verschiedenen Bereichen wie Beruf, Partnerschaft, Kinder etc. Es wurde ein umfassendes Befragungsinstrument eingesetzt, welches interdisziplinär von EntwicklungspsychologInnen und SoziologInnen entwickelt wurde. Die nachfolgende Beschreibung des Instrumentes beschränkt sich auf die für diese Auswertungen zentralen Konstrukte.

3.2. Stichprobe

Insgesamt wurden 1527 junge Erwachsene größtenteils der Jahrgänge 1966/1967 im Follow-Up 2002 wieder befragt, die vor rund 20 Jahren am Konstanzer Jugendlängsschnitt (1979-1983) teilnahmen.

Für die Analysen wurden nur diejenigen Personen miteinbezogen, die 2002 ihre berufliche Leistungs- und Weiterbildungsmotivation angegeben haben und von denen gleichzeitig die Lern- und Leistungsmotivation im Jahr 1982 bekannt ist ($n=1081$). Diese Gruppe weicht weder nach Geschlecht noch nach Bildungsniveau signifikant von den 1527 Teilnehmenden am Follow-Up 2002 ab. Ebenso gab es keine Abweichung bezüglich des Durchschnittalters im Jahr 2002: Es betrug 35,5 Jahre, wobei die jüngste Versuchsperson zum Zeitpunkt der Befragung 34 Jahre und die älteste gut 38 Jahre alt war.

3.3. Instrumente

Die analysierten abhängigen Variablen beziehen sich auf die berufliche Leistungs- und Weiterbildungsbereitschaft. Beide wurden über Kurzskalen gemessen.

Die Skala *berufliche Leistungsbereitschaft* ($\alpha=.73$) wurde in Anlehnung an die Erfassung der schulischen Lern- und Leistungsbereitschaft in der Jugendstudie mit drei Items zu Anstrengung, Ausdauer und Ehrgeiz erhoben. Die drei Fragen konnten im Follow-Up 2002 auf einer sechsstufigen Skala von „trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ beantwortet werden.

Die Skala *berufliche Weiterbildungsbereitschaft* ($\alpha=.70$) besteht ebenfalls aus drei Items. Sie umfassen die Bereitschaft, sich auf Kosten der Freizeit beruflich weiterzubilden, sowie die beiden negativ formulierten Items „Ich schaffe es einfach nicht, am Wochenende oder am Abend noch zusätzlich für den Beruf zu lernen“ bzw. „Wenn ich mich beruflich weiterbilden soll, sträubt sich in mir etwas“. Analog zur Leistungsbereitschaft konnten die Items auf einer sechsstufigen Skala beantwortet werden.

Der Kernprädiktor aus der Adoleszenz ist die in der Konstanzer Jugendstudie erfasste Skala *schulische Lern- und Leistungsbereitschaft*. Sie wurde wie oben erwähnt mit drei Items zu Anstrengung, Ausdauer und Ehrgeiz gemessen. Die Reliabilität der Skala ist für alle Messzeitpunkte akzeptabel: $\alpha_{1980}=.63$, $\alpha_{1981}=.69$, $\alpha_{1982}=.76$.

Der *Einfluss der Eltern* auf die Lern- und Leistungsbereitschaft ihres Kindes wurde über ein Item in die Analyse einbezogen, welches das Zutrauen des Elternhauses in die Leistungsfähigkeit des Kindes erfassen sollte. Dieses Begabungsbild der Eltern wurde 1982 mit einem Einzelitem erfragt. Auf die Frage „Für wie begabt halten dich deine Eltern?“ konnten die SchülerInnen ihre Antwort auf einer Skala von -4 (sehr schlecht) bis +4 (sehr gut) eintragen.

Bildungsniveaus werden über Schulabschlüsse operationalisiert. Der höchste Schulabschluss wurde in der Follow-Up-Erhebung 2002 retrospektiv mit den Antwortkategorien „Hauptschule“, „mittlere Reife“, „Fachhochschulreife“ und „Abitur“ erfragt.

Die private Lebenssituation im Erwachsenenalter wird sehr stark durch das familiäre Zusammenleben mit Kindern bestimmt. So wurde der *Familienstatus* mit der Frage „Haben Sie Kinder (leibliche und andere zusammengekommen)?“ erfasst. Es wurden in die Analysen nur Personen aufgenommen, die zum Zeitpunkt der Befragung 2002 auch mit ihren Kindern im gleichen Haushalt lebten.

Zur Verdeutlichung der Opportunitätsstruktur im Erwachsenenalter wurde zusätzlich zum Familienstatus die Aufteilung der *Haushaltsarbeiten* erhoben.

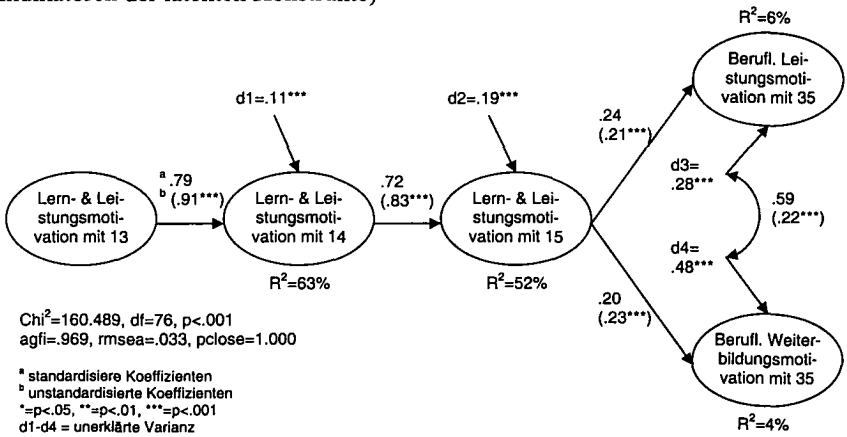
Die ProbandInnen wurden gebeten, bezüglich sechs verschiedener Haushaltsarbeiten (Beispiel: „Zubereiten der Mahlzeiten“) die Aufteilung zwischen dem Partner bzw. der Partnerin und ihnen auf einer siebenstufigen Antwortskala („stets die Frau“ bis „stets der Mann“) zu beschreiben. In die Analysen wurden nur gemischtgeschlechtliche Paare aufgenommen, die 2002 in einer Partnerschaft lebten ($\alpha=.75$, $n=823$).

4. Ergebnisse

4.1 Kontinuität der Lern- und Leistungsmotivation im Lebenslauf

Die Stabilität der Lern- und Leistungsmotivation zwischen Adoleszenz und frühem Erwachsenenalter wurde mit Hilfe von *Strukturgleichungsmodellen* geprüft (s. Abb. 1). Dabei zeigt sich, dass die Lern- und Leistungsmotivation im Jugendalter sehr stabil ist (63% und 52% Varianzaufklärung). Es zeigen sich zudem signifikante Langzeiteffekte auf die berufliche Leistungsmotivation und auf die berufliche Weiterbildungsmotivation, sie sind aber wesentlich geringer (6% bzw. 4% Varianzaufklärung). Leistungsmotivation und Weiterbildungsmotivation korrelieren im Erwachsenenalter mit $r=.22^{***}$.

Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell der Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation von der Adoleszenz ins frühe Erwachsenenalter (ohne Darstellung der Indikatoren der latenten Konstrukte)



4.2 Gruppenunterschiede in der Lern- und Leistungsmotivation und in ihrer Entwicklung

Betrachtung nach Bildungsniveau

Bezüglich ihrer Lern- und Leistungsmotivation im Jugendalter gibt es, abgesehen von einer leicht höheren Motivation der AbiturientInnen gegenüber den HauptschulabsolventInnen im Erhebungsjahr 1980 ($F_{3/868}=4.062^{**}$), überraschenderweise keine signifikanten Unterschiede zwischen den AbsolventInnen verschiedener Schulabschlüsse.

Hinsichtlich der beruflichen Leistungsmotivation im Erwachsenenalter unterscheiden sich AbsolventInnen verschiedener Schulabschlüsse ebenfalls nicht.

Die Motivation, etwas zu leisten und sich anzustrengen, variiert nicht nach Schulabschluss, weder im Jugendalter (Leisten im Schulkontext) noch im Erwachsenenalter (Leisten im Berufskontext).

Je nach Bildungsniveau zeigen sich jedoch signifikante Differenzen bezüglich der Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter ($F_{3/1060}=20.585^{***}$). Die AbiturientInnen ($m=13.5$, $sd=2.6$, $n=341$) und die Befragten mit Fachhochschulreife ($m=13.5$, $sd=2.6$, $n=93$) haben signifikant höhere Mittelwerte ($p<.001$) als die HauptschülerInnen ($m=11.8$, $sd=2.8$, $n=178$) und Personen mit mittlerer Reife ($m=12.4$, $sd=2.7$, $n=452$). Die beiden letzteren Gruppen unterscheiden sich zusätzlich signifikant voneinander ($p<.05$).

Geschlechtsunterschiede

Die mittlere relative Stabilität der Lern- und Leistungsmotivation wurde für Männer und Frauen mit Hilfe von Korrelationen zwischen der schulischen Lern- und Leistungsmotivation mit 15 und einerseits der beruflichen Leistungsbereitschaft mit 35, andererseits der Weiterbildungsmotivation mit 35 berechnet. Die Leistungsmotivation ist für beide Geschlechter vergleichbar stabil: $r=.19^{***}$ für Männer ($n=530$) und $r=.17^{***}$ für Frauen ($n=551$). Die mittlere relative Kontinuität der Lernmotivation ist für Frauen tendenziell etwas größer ($r=.15^{***}$) als für Männer ($r=.10^*$).

Männer und Frauen sind im Jugendalter gleichermaßen motiviert zu lernen und etwas zu leisten. Im Erwachsenenalter zeigt sich jedoch ein signifikanter Unterschied: Männer sind leistungsbereiter ($t_{1079}=3.165^{**}$). Sie sind auch bezüglich beruflicher Weiterbildung etwas stärker motiviert als Frauen ($t_{1081}=3.312^{**}$).

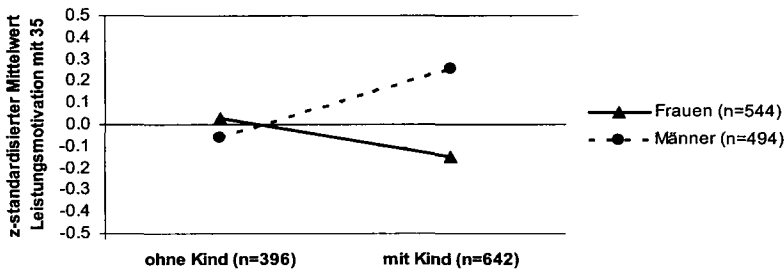
Anscheinend entwickeln sich die beiden Geschlechter im Laufe des frühen Erwachsenenalters leicht auseinander. Dies erklärt unter anderem, weshalb die schulische Lern- und Leistungsmotivation keinen sehr starken Einfluss auf die berufliche Leistungs- und auch Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter hat. Verschiedene Personengruppen entwickeln sich nicht in gleicher Richtung (vgl. auch AbsolventInnen verschiedener Schulabschlüsse).

Eine mögliche Erklärung für die unterschiedliche Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation von Männern und Frauen liegt in den andersartigen Lebensentwürfen der beiden Geschlechter. Bei Männern stehen traditionell der Beruf und die Karriereentwicklung im Zentrum, und bei Frauen die Balance zwischen Beruf und Familie.

4.3 Die Bedeutung des Übergangs in die Elternschaft für Männer und Frauen

Eine zweifaktorielle Varianzanalyse nach Geschlecht und Familienstatus zeigt, dass bezüglich der Leistungsmotivation mit 35 Jahren ein Haupteffekt des Geschlechts ($F_{1/1034}=12.135^{**}$) und ein Interaktionseffekt von Geschlecht und Elternschaft ($F_{1/1034}=15.434^{***}$) zu beobachten ist. Der Übergang in die Elternschaft wird als Haupteffekt nicht signifikant. Der *Interaktionseffekt* ist in Abbildung 2 dargestellt. Interessanterweise polarisieren sich die Motivationen der Mütter vs. Väter. Bei Ersteren sinkt sie tendenziell ab (n.s.), und bei Letzteren steigt sie an und übertrifft sogar diejenige der Männer ohne Kinder.

Abbildung 2: Interaktionseffekt zwischen Elternschaft und Geschlecht hinsichtlich der Leistungsmotivation mit 35



Die unterschiedliche Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation der beiden Geschlechter scheint durch den Übergang in die Elternschaft zustande zu kommen. Tabelle 1 zeigt, dass sich die vier Gruppen im Jugendalter nicht voneinander unterscheiden. Bei der beruflichen Leistungsmotivation im Erwachsenenalter hingegen zeigen sich Unterschiede. Einerseits unterscheiden sich Frauen mit Kindern von Männern mit Kindern und andererseits unterscheiden sich Letztere von Männern ohne Kinder. Es sind also vor allem die Männer mit Kindern, deren Leistungsmotivation sich verändert. Dieser Befund bleibt auch unter Kontrolle des Bildungsniveaus bestehen.

Tabelle 1: Mittelwertsunterschiede der Leistungs- und der Weiterbildungsmotivation nach Geschlecht und Elternschaft

	A Frauen mit Kind n=369 ^a	B Frauen ohne Kind n=175 ^a	C Männer mit Kind n=273 ^a	D Männer ohne Kind n=221 ^a	Gruppenunter- schiede GT2 (Hochberg)
^b Konstrukte	m (sd)	m (sd)	m (sd)	m (sd)	
Lern- und Leistungs- motivation mit 15	9.8 (2.0)	9.9 (2.1)	9.7 (2.3)	9.4 (2.2)	Keine sign. Unterschiede
Berufliche Leistungs- motivation mit 35	13.9 (2.1)	14.3 (2.1)	14.8 (2.0)	14.1 (2.3)	A<C*** C>D**
Berufliche Weiterbildungs- motivation mit 35	12.3 (2.7)	12.9 (2.9)	13.0 (2.7)	13.1 (2.9)	A<C** A<D**

^ajeweils tiefstes n

^bhöhere Werte bedeuten höhere Motivation

*=p<.05, **=p<.01, ***=p<.001

Bezüglich der Weiterbildungsmotivation (s. Tab. 1) zeigt eine analoge zweifaktorielle Varianzanalyse, dass kein Interaktionseffekt zwischen Geschlecht und Elternschaft besteht. Die Weiterbildungsmotivation bei Müttern ist zwar tiefer als bei Männern mit bzw. ohne Kinder, ein Interaktionseffekt wird jedoch nicht mehr statistisch signifikant. Zudem zeigt sich, dass Frauen tieferer Bildungsniveaus häufiger Kinder haben als Frauen mit höheren und längeren Ausbildungen. Unterschiedliche Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter hängt vermutlich mehr vom Bildungshintergrund als vom Familienstatus ab.

4.4 Einflussfaktoren auf die Leistungs- und die Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter

In nachfolgenden Regressionsmodellen werden *Langzeiteffekte* der in der Schule erworbenen überfachlichen Kompetenz der Lern- und Leistungsmotivation

an den Anfang gestellt. Der familiäre Erwartungskontext wird durch die elterliche Einschätzung der kindlichen Begabung und der Erfolg der schulischen Laufbahn durch den höchsten Schulabschluss indiziert. Es folgen die familienbezogenen Merkmale, einmal der Status der Elternschaft, und zum anderen die Aufteilung der Haushaltsaufgaben als Indikator für eine mögliche Doppelbelastung. In Tabelle 2 sind die beiden Regressionsmodelle für die berufliche Leistungsmotivation einerseits und für die berufliche Weiterbildungsmotivation andererseits aufgeführt. Die Berechnungen erfolgten getrennt für die beiden Geschlechter.

Tabelle 2: Einflussfaktoren auf die berufliche Leistungs- und Weiterbildungsmotivation mit 35

	berufliche Leistungsmotivation mit 35		berufliche Weiterbildungsmotivation mit 35	
	Frauen n=551	Männer n=530	Frauen n=551	Männer n=530
Prädiktoren	beta	beta	beta	beta
Lern- und Leistungsmotivation mit 15 (höhere Werte = höhere Motivation)	.162**	.181***	.098*	.095 n.s.
Für wie begabt halten dich deine Eltern? (mit 15) (höhere Werte = begabter)	.056 n.s.	-.040 n.s.	.168***	.018 n.s.
Höchster Schulabschluss (retrospektiv) (höhere Werte = höherer Abschluss)	-.089 n.s.	.025 n.s.	.099*	.273***
Familienstatus mit 35 (0=ohne Kind / 1=mit Kind)	-.051 n.s.	.081 n.s.	.015 n.s.	-.002 n.s.
Aufteilung der Haushaltsaufgaben mit 35 (höhere Werte = häufiger der Mann)	.111*	-.167**	.193***	.004 n.s.
R ² Total / Adjusted in %	5.2 / 4.0	7.8 / 6.4	10.6 / 9.5	8.7 / 7.3
F	4.182***	5.552***	9.055***	6.263***
df1 / df2	5 / 380	5 / 327	5 / 380	5 / 327

Multiple Regression (Methode = Eingabe) mit jeweils paarweisem Ausschluss fehlender Werte

*=p<.05, **=p<.01, ***=p<.001, n.s. = nicht signifikant

Die *berufliche Leistungsmotivation mit 35* wird unabhängig vom Geschlecht von der Lern- und Leistungsmotivation im Jugendalter beeinflusst. Die Aufteilung der Haushaltsarbeiten steht für beide Geschlechter in einem positiven Zusammenhang mit deren Leistungsmotivation bei der Erwerbstätigkeit. Beide Geschlechter sind motivierter, wenn sich ihr Partner bzw. ihre Partnerin vermehrt den Hausarbeiten widmet. Dies widerspiegelt sich in den unterschiedlichen Vorzeichen der Koeffizienten für Frauen und für Männer (vgl. Kodierung der Variablen). Sowohl Langzeiteffekte als auch Merkmale der aktuellen Lebenssituation beeinflussen die berufliche Leistungsmotivation.

Die *berufliche Weiterbildungsmotivation mit 35* ist bei Männern mit der Höhe des Schulabschlusses verbunden. Eine hohe Motivation, im Erwachsenenalter zu lernen und sich weiterzubilden, hat bei Männern ihre Basis in einem hohen Schulabschluss. Alle anderen Prädiktoren haben bei den männlichen Probanden keinen weiteren Einfluss. Bei Frauen ist das Faktorenbündel, das im mittleren Lebensalter eine hohe berufliche Weiterbildungsmotivation fördert, komplexer. Das Bildungsniveau spielt zwar ebenfalls eine Rolle, doch sind andere Faktoren bedeutsamer. Zwei ragen neben der früheren Lern- und Leistungsmotivation in der Adoleszenz heraus: Die wahrgenommene Begabungseinschätzung der Eltern und die aktuelle Arbeitsteilung im Haushalt. Ihre Weiterbildungsmotivation hängt also nicht allein vom formellen Bildungsstatus ab, sondern von der früheren kontextuellen Einbettung in die Wahrnehmungen ihrer Leistungsfähigkeit in der Umwelt und durch die situative Lebenslage der Haus-

haltensführung. Frauen, die sich mehrheitlich der Hausarbeit widmen, sind in einem geringeren Maße zur beruflichen Weiterbildung motiviert (vice versa).

5. Diskussion und Ausblick

Die Bedeutung der Schule für die berufliche Leistungs- und Weiterbildungsmotivation

Auf der Grundlage der Daten der Längsschnittstudie LiFE konnte gezeigt werden, dass die schulisch erworbene Lern- und Leistungsmotivation auch noch nach 20 Jahren Lernen und Leisten beeinflusst und somit auch außerhalb des Kontextes der Schule eine Rolle spielt. Die Langzeiteffekte sind zwar nicht sehr ausgeprägt, jedoch signifikant ($\beta = .20^{***}$ bzw. $\beta = .24^{***}$). Besonders die *berufliche Leistungsmotivation* wird durch die in der Adoleszenz im Kontext der Schule erworbene überfachliche Lern- und Leistungsbereitschaft beeinflusst. Überraschenderweise spielt dabei das Bildungsniveau keine Rolle. So unterscheiden sich AbsolventInnen unterschiedlicher Schulabschlüsse weder hinsichtlich ihrer schulischen Lern- und Leistungsmotivation noch bezüglich ihrer beruflichen Leistungsbereitschaft. Fleiß und Anstrengungsbereitschaft finden sich auf allen Bildungsniveaus gleichermaßen. Ob wir es mit stabilen Persönlichkeitsmerkmalen zu tun haben, muss weiteren Untersuchungen vorbehalten bleiben.

Die *berufliche Weiterbildungsmotivation* hingegen hängt (vor allem bei Männern) mit dem Bildungsniveau zusammen. AbsolventInnen höherer Schulabschlüsse sind im Allgemeinen stärker motiviert, sich beruflich weiterzubilden. Wie unter anderem Achtenhagen und Lempert (2000) beschrieben haben, ist die Weiterbildungsmotivation bzw. lebenslanges Lernen stark einem Matthäus-Effekt ausgesetzt. So haben AbsolventInnen höherer Bildungstitel auch mehr Chancen, höhere Berufe zu ergreifen, die häufig mehr Weiterbildung verlangen und zusätzlich mehr Weiterbildungschancen bzw. Förderung bieten. Bedenkt man jedoch, dass der technologische Wandel praktisch alle Berufsfelder betrifft, so erkennt man die Gefahr einer Abkoppelung der Personen mit tieferen Schulabschlüssen, wenn diese sich nicht oder kaum beruflich weiterbilden (können). Die aus pädagogischer bzw. psychologischer Perspektive gestellte Forderung, „es braucht Lernkompetenz in einem umfassenden Sinne; möglichst alle müssen fähig und willens sein, lebenslang (immer wieder) Neues zu lernen“ (Ramseier, 2004, S. 45), hat mit gewichtigen strukturellen Ungleichheiten des Arbeitsmarktes zu rechnen. So zeigt sich zwar, dass AbgängerInnen verschiedener Schulniveaus sich in ihrer schulischen Lern- und Leistungsmotivation nicht unterscheiden, die Forderung des „willens sein“ ist am Ende der Schulzeit erfüllt, die spätere Entwicklung hinsichtlich lebenslangen Lernens verläuft jedoch trotzdem unterschiedlich.

Die Bedeutung geschlechtsspezifischer Lebensentwürfe für die berufliche Leistungs- und Weiterbildungsmotivation

In der Schule unterscheiden sich Mädchen und Jungen bezüglich ihrer Lern- und Leistungsmotivation nicht. Im Erwachsenenalter sind Männer jedoch leistungsbereiter und motivierter, sich weiter zu bilden. Dieser Befund legte die Untersuchung geschlechtsspezifischer Lebensentwürfe nahe, vor allem der nach

wie vor für Frauen und Männer andersartigen Situation der Einbettung einer eigenen Familie in den persönlichen Karriereentwurf.

Tatsächlich zeigt sich, dass die *berufliche Leistungsmotivation* durch das Zusammenspiel von Geschlecht und Elternschaft beeinflusst wird. Doch sind es nicht wie erwartet die Frauen mit Kindern, die auf Grund einer Doppelbelastung oder auch auf Grund der Wahl einer neuen Aufgabe außerhalb der Erwerbstätigkeit eine deutlich tiefere berufliche Leistungsmotivation zeigen als die Frauen ohne Kinder. Es sind die Männer, deren Leistungsbereitschaft höher ist, wenn sie Väter sind. Friebe et al. (1999) berichten in ihrer Längsschnittstudie zu Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“ einen ähnlichen Befund, jedoch bezüglich der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten: „Die Mütter melden sich zunehmend aus der Weiterbildung ab, die Väter melden sich zunehmend an.“ (S. 264). Leider beschränken sich die AutorInnen dieser Studie auf die Konstatierung des Befundes, ohne nach Erklärungen zu suchen. Brause und Mayer (2002), die den Befund von Friebe et al. diskutieren, konzentrieren sich auf mögliche Erklärungen zur Situation berufstätiger Mütter und machen keine Aussagen zu den Vätern. Die Frage, weshalb Männer mit Familie leistungsmotivierter sind als Männer ohne Familie, bedarf weiterer Untersuchungen. Möglicherweise verändern sich für Männer im Übergang zur Vaterschaft ihr Status und ihre Identität insofern, als dass sie in eine „Ernährerrolle“ kommen, die ihre Leistungsmotivation steigert. Es könnte auch sein, dass Familienväter im Vergleich zu Männern ohne Familie im Erwerbsleben ein höheres Ansehen erlangen und vermehrt gefördert werden. Interessanterweise findet sich der Interaktionseffekt von Geschlecht und Familienstatus nur bezüglich beruflicher Leistungsmotivation. *Berufliche Weiterbildungsmotivation* wird eher durch das Bildungsniveau vermittelt.

Eine interessante Rolle spielt auch die Aufteilung der Haushaltsarbeiten zwischen Mann und Frau in einer Partnerschaft. Die Gründung einer Familie scheint mit einer Traditionalisierung der Geschlechterrollen einherzugehen. Väter beteiligen sich im Unterschied zu Männern ohne Kinder, die in Partnerschaften leben, viel weniger an Hausarbeiten ($F_{1/369}=80.875^{***}$). Doch dies wirkt sich wiederum nur auf ihre berufliche Leistungsmotivation aus und nicht auf die Weiterbildungsbereitschaft. Frauen sind, wenn sie Partner haben, die sich ebenfalls an der Hausarbeit beteiligen bzw. einen Lebensentwurf wählen, in dem sie bewusst die traditionelle Hausfrauen-Rolle zugunsten ihrer beruflichen Entwicklung abwählen, sowohl stärker leistungsmotiviert als auch vermehrt weiterbildungsbereit. Ob die Hausarbeitsaufteilung ein Indikator für eine Doppelbelastung oder ein Hinweis auf eine bewusste Wahl eines Lebensentwurfes ist, müsste genauer untersucht werden.

In der Summe ergibt sich, dass die *berufliche Leistungsmotivation* sowohl von Langzeiteffekten aus der Schulzeit als auch von Merkmalen der aktuellen Lebenssituation beeinflusst wird. Dies gilt für beide Geschlechter gleichermaßen. Auffallend ist aber die Steigerung der beruflichen Leistungsmotivation, wenn Männer Väter werden – ein Sachverhalt, der Gegenstand weiterer Analysen sein wird. Die *berufliche Weiterbildungsmotivation* ist zu einem großen Teil mit der Höhe des Schulabschlusses verbunden: Lebenslanges Lernen hat seine Basis in einer guten Schulausbildung. Dies gilt vor allem für Männer. Bei Frauen spielen zusätzlich Langzeiteffekte aus Schule und Elternhaus

sowie zeitgleiche Lebensbedingungen eine Rolle. Der Mechanismus, der für den Schereneffekt im Bereich lebenslangen Lernens verantwortlich ist, sollte weiter untersucht werden. Ebenso die Geschlechtsunterschiede, die bezüglich der Determinanten der Weiterbildungsmotivation gefunden wurden.

Literatur

- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (Hrsg.) (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 1*. Opladen: Leske + Budrich.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Baumert, J. (2000). Lebenslanges Lernen und internationale Dauerbeobachtung der Ergebnisse von institutionalisierten Bildungsprozessen. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 5* (S. 121-127). Opladen: Leske + Budrich.
- Brause, K. & Mayer, C. (2002). Lifelong learning and gender: An old problem in a new context? In K. Harney, A. Heikkinen, S. Rahn & M. Schemmann (Hrsg.), *Lifelong learning: One focus, different systems* (S. 73-85). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Eccles, J., Adler, T.E., Futterman, R., Goff, S.B., Kazcala, C.M., Meece, J.L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives* (S. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Edelstein, W. (2000). Verantwortung – Initiative – Selbstwirksamkeit: Skizze eines Programms zur Förderung situierter Lernens und nachhaltiger Lernmotivation Jugendlicher. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 4* (S. 91-100). Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Friebel, H., Epskamp, H., Knobloch, B., Montag, S. & Toth, S. (1999). *Bildungsbeileiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Heckhausen, H. (1972). Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In C.F. Graumann (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie* (S. 955-1019). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Krapp, A. (2000). Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 3* (S. 54-75). Opladen: Leske + Budrich.
- OEDC & Statistics Canada (2000). *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD.
- Pekrun, R. (1993). Themenschwerpunkt „Lernmotivation“: Einführung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 2, 71-76.
- Ramseier, E. (2004). *Motivation als Ergebnis und als Determinante schulischen Lernens. Eine Analyse im Rahmen von TIMSS*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Rheinberg, F. (1986). Lernmotivation. In W. Sarges & R. Fricke (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung / Weiterbildung* (S. 360-365). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Ryan, R.M., Stiller, J.D. & Lynch, J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 2, 226-249.
- Schneider, W. (2000). Lebenslanges Lernen aus der Sicht der (kognitiven) Entwicklungspsychologie. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 3* (S. 76-89). Opladen: Leske + Budrich.
- Schröder-Naef, R. (1997). *Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz*. Chur: Rüegger.
- Sembill, D. (2000). Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 4* (S. 60-90). Opladen: Leske + Budrich.
- Spieß Huld, C. (2003). *Persönlichkeit und psychosoziale Umgebung Jugendlicher als Determinanten für den Berufsstatus im Erwachsenenalter*. Unveröffentlichte Habilitation. Psychologisches Institut der Universität Zürich, Fachrichtung Angewandte Psychologie.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In L.H. Salganik & D.S. Rychen (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-65). Göttingen: Hogrefe.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 1, 49-78.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D. & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.

lic. phil. Karin Stuhlmann, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriast. 18a, CH-8006 Zürich, E-Mail: kstuhlmann@paed.unizh.ch